

Krappmann, Lothar

Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22 (2002) 2, S. 178-185



Quellenangabe/ Reference:

Krappmann, Lothar: Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation - In: *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22 (2002) 2, S. 178-185 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89482 - DOI: 10.25656/01:8948

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89482>

<https://doi.org/10.25656/01:8948>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

22. Jahrgang / Heft 2/2002

Feb, April 20

Schwerpunkt/Main Topic

SelbstSozialisation in der Diskussion

Dieter Geulen/Jürgen Zinnecker:

Quo vadis Sozialisation? Einführung in eine kontroverse Ortsbestimmung

Quo Vadis Socialization? Introduction to an Ongoing Controversy . . . 115

Ullrich Bauer:

Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker

Self-socialization and/or Socialization as Social Integration: On a Crucial Theoretical Debate in Socialization Research. Reply to Jürgen Zinnecker 118

Jürgen Zinnecker:

Wohin mit dem „strukturlosen Subjektzentrismus“? Eine Gegenrede zur Entgegnung von Ullrich Bauer

What Shall we do With Subjects Loosing Their Society? A Rejoinder . 143

Klaus Hurrelmann:

Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar

Self-Socialization or Self-Organisation? A Sympathetic But Critical Comment 155

Hermann Veith:

Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung

Socialization as Reflexive Social Membering 167

Lothar Krappmann:

Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation

The Concept of Self-Socialization: A Cautionary Note 178

Dieter Geulen: Subjekt, Sozialisation, „Selbstsozialisation“. Einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen. <i>Subject, Socialization, „Self-socialization“. Some Critical And Some Reconciling Remarks</i>	186
---	-----

Beiträge

Wassilis Kassis Gewalt in der Schule und ihre sozialen und personalen Determinanten <i>Violence in School and its Social and Individual Determinants</i>	197
--	-----

Rezensionen/Book Reviews

<i>Einzelbesprechungen</i> H. Hoppe über B. Hoeltje et al. „Stationen des Wandels“	214
---	-----

Aus der Profession/Inside the Profession

<i>Kommentar</i> PISA – das deutsche Bildungssystem in Schieflage?	217
---	-----

<i>Markt</i> Gender Mainstreaming	221
--	-----

<i>Veranstaltungskalender</i> u.a. Jahrestagung der International Society for Political Psychology – Jahrestagung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung „Familien- Realitäten“	222
--	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	222
---	-----

Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation

The Concept of Self-Socialization: A Cautionary Note

Der in jüngerer Zeit häufig benutzte Begriff der Selbstsozialisation wird auf seine theoretischen Implikationen hin geprüft. Es wird befürchtet, daß dieser Begriff das wechselseitige Konstitutionsverhältnis von sich bildendem Subjekt und sozialisatorischer Interaktion einseitig akzentuiert und die fragwürdige Annahme nahelegt, ein aus sich selbst wirksames Selbst könne die Ausbildung der grundlegenden Kompetenzen des sozialen Handelns lenken. Bedenklich ist auch die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdsozialisation. Die in den theoretischen Auseinandersetzungen der letzten Jahrzehnte erreichte Überwindung von Prägungs- und Selbstschöpfungsvorstellungen scheint gefährdet. Beobachtungen der ko-konstruktiven Prozesse in der Sozialwelt der Kinder werden herangezogen, um grundlegende Annahmen der soziologischen Sozialisationstheorie und -forschung in Erinnerung zu bringen.

The concept of self-socialization is examined with respect to its theoretical message. A central concern about this concept is that it conveys a one-sided view disregarding the dialectic constitution of the emerging self and the socialization process. The concept suggests that an independent self is able to direct the acquisition of competence. Furthermore, the distinction of self-socialization as opposed to socialization by alien others is questionable. The introduction of the concept of self-socialization seems to resurrect ideas of socialization as imprinting the social structure into the individual or as unfolding of an inner program. Observations of co-constructive processes among primary-school aged peers are used in order to elucidate the basic assumptions of sociological socialization theory and research.

Den Begriff des Selbst mit einem weiteren Begriff zu verbinden, mit oder ohne Bindestrich, ist nicht neu und erlebt doch seit einiger Zeit eine besondere Konjunktur: Selbsterziehung wurde einst als Programm jugendbewegten Protests der bürgerlichen Erziehung im Elternhaus entgegengestellt; mit Selbstbildung wird nach wie vor betont, daß der Mensch sich in seinem Streben nach Erkennen und Verstehen nicht von traditionellen Einrichtungen und ihren Curricula abhängig machen soll. Selbstwirksamkeit, Selbstregulation, Selbstorganisation, Selbstevaluation, Selbstkultivierung – alle diese Begriffe und manche weitere, die man aufzählen könnte, enthalten Themen und setzen Programme, die im einzelnen einer differenzierten Analyse wert sind. Gemeinsam ist ihnen jedoch, eine Instanz in der Person, ein Ich, ein Subjekt, ein Selbst, vorauszusetzen, zumeist sogar mit Nachdruck an diese Instanz in der Person zu appellieren, die wirksam wird, die reguliert, organisiert und evaluiert.

Läßt sich in diese Reihe auch der Begriff der Selbstsozialisation einfügen, der ebenfalls immer häufiger zu hören und zu lesen ist (vgl. Zinnecker 2000)? Zweifel werden wach, weil der Begriff der Sozialisation auf die sozialen Prozesse zielt, in denen Handlungsfähigkeit erst entsteht, also auch jene reflektieren-

den, steuernden, kontrollierenden und optimierenden Fähigkeiten, die die erwähnten, das Selbst in den Vordergrund rückenden Begriffe, Theorien und Programme meinen voraussetzen zu können. Diese umstandslose Voraussetzung teilt die Sozialisationstheorie nicht, wenngleich die Ausbildung eines kompetenten, urteilsfähigen, um Koordination von Interessen und Zielen bemühten Handlungszentrums in der Mitte ihrer begrifflichen und theoretischen Klärungen steht. Dieses Handlungszentrum, Ich, Selbst oder Subjekt genannt (Begriffe mit jeweils spezifischen theoretischen Implikationen), spielt eine aktive Rolle im Sozialisationsprozess, die zu übergehen das gesamte Konzept zerstören würde. Daher möchte ich kritisch prüfen, ob der Begriff der Selbstsozialisation eine erhellende Neubildung ist oder nur ein Pleonasmus, ein weißer Schimmel.

Aber auch wenn es so wäre – manchmal hat man guten Grund für einen Pleonasmus. Daher ist zu fragen, warum dieser Begriff wohl in die Diskussion gebracht wurde. Es kann sein, daß dieser Begriff, auch wenn er problematisch sein sollte, auf Entwicklungen aufmerksam will, die Aufmerksamkeit verdienen. Begriffe, gerade auch ungewöhnlich zusammengesetzte, wollen oft auch Lösungen empfehlen. Aus dem Begriff der Selbstsozialisation kann man heraushören, daß das Selbst heute leisten müsse oder solle, was Sozialisationsinstanzen nicht mehr schaffen. Veränderungen sozialisatorischer Instanzen zu untersuchen, ist sicher immer wieder dringlich. Wenn diese Untersuchung allerdings unreflektiert einem Denkmodell folgt, Sozialisation vollziehe sich mal mehr, mal weniger unter dem Einfluß sozialer Instanzen oder des Selbst, dann geht, so meine These, die Vorstellung verloren, daß Sozialisation als wechselseitiges Bedingungsverhältnis von sich bildendem Selbst und sozialer Interaktion zu begreifen ist. Dann werden Konzepte wiedererweckt, die nicht ohne Mühe überwunden wurden, nämlich die zu kurz greifenden Konzepte von Prägung auf der einen und von Selbstschöpfung auf der anderen Seite.

Gäbe es eine prägnante Denktradition des Begriffs der Selbstsozialisation, könnte man versuchen, Kritik in Auseinandersetzung mit dieser Begriffstradition zu erläutern. Diese Tradition gibt es jedoch nicht. Daher will ich anders vorgehen. Ich will mir den Weg in die Problematik durch eine Darstellung sozialisatorischer Prozesse unter gleichaltrigen Kindern bahnen, die ich von sozialisatorischen Prozessen in der Familie abhebe. Es geht um Forschungen über Kinder im Grundschulalter, deren soziales Leben nicht mehr vollständig von Erwachsenen überwacht wird, sondern die beginnen, ihr soziales Leben als Kindheit, als Kinderkultur selber zu gestalten. Diese Kinder stehen aber zugleich bereits im Sog der Gesellschaft, in die sie hineinstreben – im Sog, weil sie sich zu eigen machen wollen, was erwachsenes Leben bietet, im Sog aber auch, weil sie umschmeichelte Konsumenten und umworbene Adressaten von Medien sind. Mit Hilfe von Beobachtungen aus dieser Peer-Forschung möchte ich auf den Begriff der Selbstsozialisation und seiner Funktion zurückkommen.

Theorien, die Vorstellungen von Sozialisation entwickeln, behaupten, daß die Handlungsfähigkeit des Menschen nicht angeboren ist. Menschen benötigen Kompetenzen, also Handlungsvermögen konstituierende, generative Strukturen, und nicht nur Fertigkeiten, Techniken oder Verhaltensmuster. Sowohl im Falle der Bildung als auch im Falle der Sozialisation wird unterstellt, daß diese Kompetenzen erworben, möglicherweise entwickelt werden müssen, und nicht

dem Organismus einprogrammiert sind. Nicht nur der materialen, personalen und symbolisch-kulturellen Umwelt wird ein Beitrag zum Prozeß der Genese von Kompetenz zuerkannt, sondern auch dem Sozialisanden.

Hat die Sozialisationsforschung wirklich dem Sozialisanden einen aktiven Beitrag zuerkannt? Die struktur-funktionale Sozialisationstheorie und -forschung der 60er Jahre wollte zeigen – und das war damals ein wichtiges aufklärerisches Anliegen –, daß das Kind in seinem Können, zum Beispiel in seinen Schulleistungen, von der Sozialschicht, in der es aufwuchs, „geprägt“ war. An das kindliche Subjekt dachte man zunächst nicht, und folglich auch nicht daran, daß die Nicht-Leistung des Kindes in der Schule möglicherweise eine sinnvolle Antwort eines Subjekts auf seine Lebenserfahrung war. Diese Nicht-Leistung des Kindes wurde erst anders eingeschätzt, als – nicht ohne idealisierende Annahmen – dem Defizit-Ansatz ein Differenz-Ansatz entgegengehalten wurde. Der Differenz-Ansatz betonte, daß Unterschichtkinder ihre Alltagserfahrungen anders interpretieren als Mittelschichtkinder und Problemlösungsstrategien ausbilden, die dem Erfolg in einer mittelschichtorientierten Schule nicht dienlich sind.

Das struktur-funktionale Sozialisationsmodell kannte kein interpretierendes Subjekt, sondern hatte sich mit den konditionierenden Lerntheorien verbündet. Wer theoretische Unterstützung für die Beteiligung eines sich ausbildenden Subjekts suchte, fand sie entweder bei psychoanalytischen Entwicklungsmodellen (Erikson 1950) oder in der Forschung über die Soziogenese psychotischer Störungen (etwa Bateson et al. 1956), die annahmen, daß Kinder „gute Gründe“ für ihr neurotisches oder psychotisches Verhalten haben, denn dieses Verhalten repräsentiert die Interpretationen, mit denen diese Kinder die Interaktionsstruktur deuten, in die die Erwachsenen sie einzubinden versuchen.

Die Gruppe Oevermann, Krappmann und Kreppner (1968; auch Oevermann et al. 1976) hatte in den 60er Jahren begonnen, anhand der Analyse alltäglicher familialer Interaktionen herauszuarbeiten, daß Kinder nur dann an einer koordinierten Interaktion teilnehmen können, wenn sie dazu befähigt sind, auf die bisherige Interaktion interpretierend mit einer Antwort zu reagieren. Diese Antwort konstruiert das Kind aus seiner jeweiligen Perspektive, aber sie muß auch auf geteilte Deutungsmuster bezogen sein, damit sie den Handlungspartnern verstehbar ist. Wenn ein Kind sich auf diese Weise am Fortgang der Interaktion beteiligen kann, hat es sich, so würde man es im Sinne der hier zu diskutierenden Begrifflichkeit ausdrücken, selbst sozialisiert.

Nun ist nicht zu leugnen, daß Eltern in den untersuchten Familieninteraktionen besonderes Gewicht haben: Ihre Deutungsmacht ist stärker; sie unterstellen den Äußerungen des Kindes, was gemeint und beabsichtigt ist, und fügen diese Interpretationen in ihre elterlichen Vorstellungen von Realität ein; sie verfügen auch über die Mittel, um von ihnen gewünschte Handlungsmuster durch Annehmlichkeiten nahezulegen und andere den Kindern zu vergällen. Daher gibt es Zweifel, ob die subjektive Leistung des Kindes nicht doch nur ein Reflex der elterlichen Überlegenheit ist, die zwar nicht immer hervorbringt, was Eltern sich erhoffen. Aber auch wenn das Kind anders handelt, als es das Ziel der elterlichen Erziehung war, zeigt sich – so der Einwand – doch nur ein Selbst, das von den Definitionen der anderen und von angebotenen Handlungschancen abhängig ist, und kein zu eigener Konstruktion fähiges Subjekt.

Gegen diese Auffassung hat die Forschung über die Sozialisation in der Familie mittlerweile gute Argumente gesammelt (Kreppner 1999). Dennoch bleibt es reizvoll, das Verhältnis von subjekthaften Leistungen und strukturellen Vorgaben in einem Bereich sozialisatorischer Interaktion zu untersuchen, in dem nicht einige der Beteiligten durch institutionelle Macht, kulturelle Unterstützung und angesammelte Lebenserfahrung so privilegiert zu sein scheinen wie Eltern gegenüber ihren Kindern. Dieses Interesse führt in die Sozialwelt der gleichaltrigen und folglich relativ gleichen Kinder.

Diese Sozialwelt der Kinder hat in vielen Modellen von Sozialisation und Entwicklung eine wichtige Aufgabe (Krappmann 1980), wird allerdings auch oft mit Mißtrauen betrachtet. Die Meinung ist weit verbreitet, daß ein Wissender, Erfahrener, Urteilsfähiger in einer Gruppe vorhanden sein müsse, die Vorhaben aushandelt und nach Lösungen sucht, damit ein gutes Ergebnis erreicht werden kann. Einst wurde das Problem auf die Formel gebracht: Can two wrongs make a right? Können zwei Inkompetente ein Problem erfolgreich lösen? (Glachan/Light 1982) Wenn sie es lösen können und wenn sie sich dabei eine grundlegende Kompetenz aneignen, mit der sie weiterhin erfolgreich zu operieren vermögen, dann haben sie sich offensichtlich wechselseitig etwas vermittelt oder – dem neuen Sprachgebrauch angepaßt – „sich selber sozialisiert“, und zwar nicht dadurch, daß ein Wissender oder Fähiger anderen weitergibt, was er weiß oder kann, sondern ... Ja, was geschieht eigentlich stattdessen?

Zwei (oder mehr) Kinder, die miteinander kooperieren wollen, sind in ihrem Bezug aufeinander irritiert, weil sie etwas unterschiedlich sehen oder anders vorgehen wollen, und zwar in der Überzeugung, daß ihre jeweilige Sicht- oder Vorgehensweise die richtige ist. Daher sind sie nicht gewillt, die Ansicht des Gegenübers einfach zu übernehmen. Zudem erkennt keine Seite der anderen zu, mit Expertenautorität oder von Amtes wegen zu entscheiden. Allerdings wollen die Beteiligten den Konflikt auch nicht auf sich beruhen lassen, denn dann würde die Kooperation scheitern – das Spiel der Kinder platzt.

Daher versuchen die Kinder, eine Einigung zu erreichen. Aus dieser Konstellation

- mangelnder Übereinstimmung unter Interaktionspartnern
- bei Überzeugung jedes Beteiligten, über die richtige Antwort zu verfügen, und
- mit dem intensiven Wunsch, die Interaktion fortzusetzen,

entstehen Anstrengungen, um eine für die Beteiligten akzeptable Lösung hervorzubringen.

Eine erste Art von Problemen, die die Interaktion der Kinder belastet, entsteht daraus, daß es sich um zwei Kinder handelt, die irgend etwas verschieden sehen, vielleicht schlicht deswegen, weil sie, wie in bekannten Piagetschen Experimenten, vor und hinter einem Arrangement von Gegenständen stehen. So ist ein Gegenstand für den einen Betrachter *vor* einem anderen, für einen anderen *hinter* ihm. Perspektivenwechsel ist erforderlich.

Perspektivenwechsel ist eine Leistung der Person, die zwar in kritischen Situationen angemahnt, aber mit der kein Heranwachsender von einem Erwachsenen ausgestattet werden kann. Dezentrierung muß der Person selber aufgehen,

um Mitwirkung in unvorhersehbaren Interaktionssituationen zu sichern. Ist dies also ein Beispiel für Selbstsozialisation? Für diesen Schritt ist die kompetenz-ausbildende Person auf einen Gegenüber angewiesen, durch den die andere Perspektive präsentiert wird, und zwar im optimalen Fall durch einen Gegenüber, der den Perspektivenwechsel nicht erzwingen kann, mit dem den Perspektivenwechsel zu vollziehen jedoch belohnt wird, nämlich durch den Fortgang der erwünschten Interaktion. Jungen oder Mädchen gleichen Ranges, mit denen Interessen geteilt werden, sind ein sehr geeignete Repräsentanten für den unbedingt erforderlichen Gegenüber, durch den die Leistung des Perspektivenwechsels abgefordert, aber durch den sie nicht vollzogen wird. Die ihr soziale Handlungspotential bildende Person braucht den Gegenüber, bildet aber ihre grundlegende Qualifikation selber aus.

Dieses Beispiel steht den Forschungsinteressen der Entwicklungspsychologie nahe wie auch das der Selbstwirksamkeitserfahrung oder der Ausbildung eines working models für Beziehungen. Eine zweite Art von sozialisatorischen Problemen, in die Kinder sich miteinander verwickeln, steht der soziologisch-sozialisatorischen Aufmerksamkeit nahe: Kinder handeln Normen, Rollen, Beziehungen und Gruppenzugehörigkeiten sowie Über- und Unterordnungen aus. Zwar erhalten Kinder vielerlei Belehrungen darüber, was man tun und lassen sollte. Das hilft Kindern wenig weiter, wenn sie in einer konkreten Situation vor der Aufgabe stehen zu entscheiden, was unter den hier und jetzt interagierenden Kindern, die verschieden interessiert sind, die sich mehr oder weniger mögen, die unterschiedliche Vorerfahrungen haben usw., was unter diesen konkreten Bedingungen akzeptables, vertretbares Handeln ist. Am Beispiel des Helfens läßt sich deutlich machen, in welch komplexe und dramatische Situationen Kinder bei Bitten um Hilfe geraten können, auf die Erwachsene sie nicht vorbereiten können (Krappmann/ Oswald 1988). Sie müssen die Situation und ihre Anforderungen selber beurteilen. In derartigen Auseinandersetzungen um Hilfe, Versprechen, um Teilen oder Zugehörigkeit entstehen Einsichten in die Grundlagen eines Handelns, mit dem eine Person eigene Ziele verfolgen, andere unterstützen und für sich und ihr Handeln soziale Anerkennung finden kann.

Es ist im übrigen gar nicht so gewiß, ob Kinder tatsächlich in dem Ausmaße, wie es oft angenommen wird, von Eltern und anderen über Werte und Normen unterrichtet werden. Möglicherweise stützt auch die Vermutung, früher wären die Kinder zu Hause besser auf das soziale Leben vorbereitet worden, die Rede von der inzwischen erforderlichen Selbst-Sozialisation. Wahrscheinlich mußten Kinder sich schon immer viel erschließen, viel Beiläufiges aufgreifen und viel Übersetzung leisten. Weithin können sie sich nicht auf Erklärungen und Rat der Erwachsenen verlassen. Besonders wenig wird ihnen vermutlich im Hinblick auf pragmatische Aspekte des Handelns vermittelt. Kinder müssen selbst herausfinden, wie man mit knappen Ressourcen, begrenzter Zeit, Unaufmerksamkeiten und Störungen umgeht, um trotz widriger Umstände seine Ziele zu erreichen und akzeptiert zu bleiben. Nur zu oft ist das Gegenteil der Empfehlung der Erwachsenen richtig, die mahnen: „Einigt Euch friedlich!“ „Helft Euch gegenseitig!“ Kinder lernen, daß man manchmal einen lästigen Bittsteller anschreien muß, um klar zu machen, daß er ein Ausbeuter ist.

Jedoch dürfen auch Kinder nicht jeden oder jede einfach anschreien. Die Sozialwelten der Kinder sind eigene Kultursysteme, die Bewertungen und Präferenzen

zen, Ausdrucksformen und Stilbildungen, unverzeihliche Verstöße, aber auch Toleranzgebote enthalten. Eindrucksvolle Beispiele dafür stammen aus dem Bereich der Sportkultur der Kinder (Rusch/Thiemann 1998). In der Ausstattung der Kinder mit Gerät und Kleidung spiegelt sich die Werbemacht der Industrie. Jedoch sichert es keineswegs den sozialen Erfolg, die teuersten Skater und Boards zu kaufen. Die Ausrüstung, die Art, sie zu tragen, das erreichte Können, die Orte, an denen man sich zeigt, und der begleitende Jargon müssen in einem wohlaustarierten Verhältnis stehen, das keine Industrie präfabrizieren kann. Diese Stimmigkeit muß jedes Kind selbst herstellen und erst sie zeigt an, ob man wer ist in der jeweiligen Kindergesellschaft, nämlich „cool“ und „in“, wie die Kinder sagen, bzw. kompetent und akzeptiert, wie es die Sozialisationsforscher ausdrücken.

Erwachsene können Kindern so gut wie nichts über diese kinderkulturellen Standards und Regeln sagen, weil sie in dieser Hinsicht weitgehend ahnungslos sind. Kinder übernehmen diese Standards und Regeln von den älteren, adaptieren und modifizieren sie und vermitteln sich dabei selbst, was es heißt, in einer Kultur zu leben. Nicht erst wenn sie in die sie umgebende gesellschaftliche Kultur hineinwachsen, sondern bereits wenn sie sich die kindertradierte Kultur aneignen, leisten die Kinder eine interpretative Rekonstruktion (Corsaro 1993). Sie suchen den Sinn, wenden ihn auf neue Situationen an, konkretisieren Wertvorstellungen, entwickeln Stil, schützen ihre Idole und verhöhnen hohle Phrasen.

Die aktive Nachformung der die Kinder umgebenden gesellschaftlichen Kultur wird vermutlich dadurch erleichtert, daß Kinderkulturen von Elementen der Erwachsenenkultur durchtränkt sind. Diese Elemente der Erwachsenenkultur werden Kindern nicht nur durch eindringliche Lebensmuster vorgegeben, wie etwa Geschlechtsrollen, oder durch manipulative Werbung aufgedrängt, wie jene Sowieso-Schuhe, sondern diese Elemente greifen sie auch aktiv auf, weil sie das Beste von den Erwachsenen übernehmen wollen. Sie wollen übernehmen, was richtig und wahr ist, auch das, was Erwachsene sich nicht zu sagen trauen, und sie sind davon angetrieben, es besser machen zu wollen als die halbherzigen, kompromißbeiligen, erschöpft-verbrauchten Erwachsenen. Mit dieser Intention schaffen sie dann das Wesentliche der ihnen erfahrbaren Erwachsenenwelt nach – und es entsteht Kinderkultur.¹ Sogar in ihren Abgrenzungen von den Erwachsenen sind Kinder eher radikale Re-Konstrukteure als Schöpfer unabhängiger Gegenwelten. Die Nach- und Neuformung von Sinn, Norm und Stil, die Kinder in diesem Prozeß der reflexiven und rekonstruktiven Übernahme vollbringen, ist beeindruckend. Der forschende Blick in die Interaktionen und Beziehungen der Kinder im Grundschulalter bestätigt, daß diese Kinder selber daran mitwirken, zu kompetenten, eigene Verantwortung übernehmenden Handelnden zu werden.

Kann man diese eigene Mitwirkung der Kinder dadurch unterstreichen, daß man von Selbstsozialisation spricht?

1 Diese These entwickle ich in Analogie zur Vorstellung Youniss' (1995), der die als egozentrisch beurteilten Äußerungen von Kindern als deren Versuche begreift, mit eigenen Mitteln zu reproduzieren, was sie für das Wissen der Erwachsenen halten.

Entweder meint man mit diesem Begriff der Selbstsozialisation einen Sachverhalt, der essentielles Moment von Sozialisation ist, nämlich daß ein Selbst/Ich/ Subjekt sich darin formt, seinen Part in sozialen Handlungsprozessen zu übernehmen. Das Problematische am Begriff der Selbstsozialisation sehe ich darin, daß nur eine Seite des für Sozialisation konstitutiven Verhältnisses von Selbst und sozialisatorischer Interaktion zum Ausdruck gebracht wird. Es wird übergangen, daß die Leistung des Selbst aus dem Erfordernis hervorgeht, sich auf die bestehende Sozialität einzulassen. Da ist kein Selbst, das sich autonom an die Erschaffung einer sozialen Welt begibt, sondern da ist eine soziale Welt, in der Interaktion nur fortführbar wird, wenn der Handelnde erkennbar, also als ein Selbst reagiert.

Oder man meint mit dem Begriff der Selbstsozialisation verdeutlichen zu können, daß das Selbst gezwungen ist, etwas zu tun, was Sozialisationsinstanzen aus zu erläuternden Gründen nicht mehr leisten. An diesem Gebrauch des Begriffs ist problematisch, daß der Eindruck erweckt wird, das Selbst springe ein, wenn Beziehungen instabil werden oder Institutionen sich auflösen. Delinquente, gewalttätige Jugendliche wären in dieser Vorstellung „unsozialisierte“ Jugendliche. Bei ihnen ist das Selbst nicht eingesprungen, um die Aufgaben schwacher Sozialisationsinstanzen zu übernehmen. Würden Soziologen nicht vielmehr erwarten, daß das Selbst zerfällt, wenn sozialisatorische Interaktionen und Institutionen keine Auseinandersetzungen mehr entfachen?

Gänzlich schief wird die Vorstellung jedoch, wenn, wie der Begriff es möglicherweise suggeriert, der *Selbstsozialisation* die *Fremdsozialisation* gegenübergestellt wird, die Formung durch erzieherische und soziale Kräfte, denen das Kind sich ausgesetzt sieht und mit denen es von sich aus nichts zu tun hat: Der Selbstsozialisation steht notwendigerweise eine Sozialisation „in fremder Regie“ gegenüber, wie Zinnecker (2000) schon bei Groos (1923) angelegt sieht. An dieser Stelle muß ein Soziologe aufmerken, denn auch Schule und Ausbildung, und seien sie noch so schwarz-pädagogisch, können nicht als Sozialisationsbereiche beschrieben werden, die dem Kind als „fremd“ gegenübertreten. Auch der Erziehungsbereich ist ein Element des sozialen Prozesses, der die Handlungskompetenz des Kindes generiert.

Die Schilderungen der Handlungsanforderungen, vor die Kinder in ihrer Sozialwelt gestellt werden, sollten verdeutlicht haben, daß die rekonstruktive und generative Selbst-Potenz des Kindes vom sozialen Prozeß abverlangt wird. Um den Preis seiner Mitgliedschaft in diesem Prozeß muß das Kind interpretieren, seine perspektivischen, biographischen und vom Leben belehrten Folgerungen ziehen und auf dieser Basis seinen Part sinnvoll und das heißt sowohl erkennbar als auch eingepaßt einnehmen. Der Begriff der Selbstsozialisation ist in Gefahr, die dialektisch-wechselseitige Konstitution von Selbst und anderem zu verkennen.

Wenn mit dem Begriff der Selbstsozialisation darauf hingewiesen werden soll, daß Eltern, Schule, Ausbildung und Betriebe allzu oft die aktive Mitwirkung des Sozialisanden mißachten und daß der sich entwickelnden Person mehr Eigenbeitrag zugemutet werden sollte, dann wäre diese sicher oft gut begründete Absicht teuer bezahlt, wenn darüber die inter- oder transaktionalen, strukturalistischen Person-Umwelt-Prozeßmodelle vergessen würden, die in den vergangenen Jahrzehnten erarbeitet wurden (vgl. etwa Geulen 1991; Oerter/ Schnee-

wind/ Resch 1999; Veith 1996). Diese vollständigen Modelle führen die Sozialisationsforschung weiter und nicht Begriffe, die den Selbst-Anteil hervorheben, aber dieses Selbst aus seinen konstitutiven Zusammenhängen herauslösen.

Literatur

- Bateson, G. / Jackson, D. D. / Haley, J. (1956): Towards a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 251-266.
- Corsaro, W. A. (1993): Interpretive reproduction in the "scuola materna". *European Journal of Psychology of Education*, 8, 357-374.
- Erikson, E. H. (1950): *Childhood and society*. New York: Norton.
- Geulen, D. (1991): Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D. (Hrsg.) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 21-54. Weinheim: Beltz.
- Glachan, M. / Light, P. (1982): Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right? In: Butterworth, G. / Light, P. (Eds.) *Social cognition*. 238-262. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Groos, K. (1923): *Das Seelenleben des Kindes*. Berlin: Reuther & Richard (1. Aufl. 1904).
- Krappmann, L. (1980): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D. (Hrsg.) *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 443-468. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krappmann, L. / Oswald, H. (1988): Probleme des Helfens unter Kindern. In: Bierhoff, H. W. / Montada, L. (Hrsg.) *Altruismus – Bedingungen der Hilfsbereitschaft*. 206-223. Göttingen: Hogrefe.
- Kreppner, K. (1999): Beziehung und Entwicklung in der Familie: Kontinuität und Diskontinuität bei der Konstruktion von Erfahrungswelten. In: Grundmann, M. (Hrsg.) *Konstruktivistische Sozialisationsforschung*. 204-207. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oerter, R. / Schneewind, K. A. / Resch, F. (1999): Modelle der Klinischen Entwicklungspsychologie. In: Oerter, R. / von Hagen, C. / Röper, G. / Noam, G. (Hrsg.) *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 79-118. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Oevermann, U. / Allert, T. / Gripp, H. / Konau, E. / Krambeck, J. / Schröder-Caesar, E. / Schütze, Y. (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: Auwärter, M. / Kirsch, E. / Schröter, K. (Hrsg.) *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. 371-403. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. / Krappmann, L. / Kreppner, K. (1968): *Elternhaus und Schule. Projektvorschlag*. Unveröff. Manuskript, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Rusch, H. / Thiemann, F. (1998): Straßenszenen – Eine neue Kindheit entsteht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 18, 423-434.
- Veith, H. (1996): *Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Youniss, J. (1995): Entwicklung von Reziprozität durch Freundschaft. In: Youniss, J. *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. 39-61. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 272-290.

Prof. Dr. Lothar Krappmann. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
Lentzeallee 94,
D-14195 Berlin
Email: krappmann@mpib-berlin.mpg.de